

**Del hombre a la enseñanza: rastreos, visiones, revoluciones.**

Juan José Palacio Ríos

Asesor: Juan Manuel Ramírez Rave

Monografía para aspirar al título en Licenciado en Español y Literatura

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

2019

## **Dedicatoria**

Esta monografía está dedicada a mis días de juventud

## **Agradecimientos**

A Juan Manuel por su silencio

A Juliana por su amor

A Dora Luz y Alejandro por su paciencia

## **Tabla de contenido**

<b>Capítulo 1: Sujeto contemporáneo, acercamiento .....</b>	<b>5</b>
<b>El tiempo .....</b>	<b>7</b>
<b>Los vínculos .....</b>	<b>13</b>
<b>La metafísica .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 2: La finitud .....</b>	<b>24</b>
<b>Cómo la finitud llega a la ética .....</b>	<b>25</b>
<b>La finitud y la eternidad .....</b>	<b>27</b>
<b>El hombre contemporáneo y la finitud .....</b>	<b>27</b>
<b>Los maestros y la experiencia .....</b>	<b>30</b>
<b>Capítulo 3: Evaluación formativa .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 4: Epílogo .....</b>	<b>46</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>47</b>

## Capítulo 1

### Sujeto contemporáneo, acercamiento

El paradigma del hombre que acontece nuestra actualidad es sin lugar a dudas ingente y las posibilidades de definirlo terminan siendo la prueba fehaciente del constante e irrefrenable cambio al que estamos atados. A pesar de eso ciertos autores se han aventurado a caracterizarlo, sumiéndose en la autoreflexión y han logrado dar cuenta de ciertas características desde las cuales nos podemos establecer sin trastabillar en una planicie agrietada, desde donde podemos simplemente señalar a tientas el tiempo en ciernes y las resonancias que tiene este en el quehacer educativo. Desde diferentes autores se aprecian dichas características, maleables por supuesto, que nos acercan a la **noción** de sujeto que queremos trabajar, estos son: Zygmunt Bauman, Jean-Carles Mélich, Fernando Cruz Kromfly, Dany Robert Dufour y Gilles Lipovetsky; en el presente capítulo los acotaremos o intentaremos aventurarnos a una definición que incluso en el momento en que se formule puede estar ya desactualizada o inconclusa, pero a pesar de ello se hace necesaria para el desarrollo de las siguientes partes de este trabajo.

Es preciso establecer ciertas columnas desde las cuales dirigiremos y tejaremos la narración, estas serán: el tiempo, los vínculos y la metafísica. Pero antes de hablar de estos pilares creo necesario esclarecer un poco a qué me refiero con ACTUALIDAD; hay varios referentes al respecto pero uno de los que más ha calado en el ámbito antropológico ha sido el de la posmodernidad, el tiempo después de la modernidad, entendiendo la modernidad como el momento histórico que habría precedido al nuestro, que se funda en el renacimiento y al cual el pensamiento Cartesiano le otorga una razón que elimina paulatinamente lo experiencial y sensorial; esta época vive hasta su agonía en la Segunda Guerra Mundial y hay que pensarlo como un episodio de la historia y no como la razón de lo actual o como la etimología de la

palabra lo indica: modernidad del indoeuropeo hodiernus, que traduce modo de hoy (Kromfly, 1998, p.10)

Este nombre: posmodernidad es claro y conciso pero considero que nos muestra como el simple resultado o como la continuidad del período de la modernidad y del fracaso y la caída del cénit y apogeo sistemático de la razón, fracaso que según Dany Robert Dufour (2009) llega a su punto abismal en Auschwitz. Pero hay algo indiscutible y es que no todas las culturas y las sociedades actuales han sido la respuesta, el resultado y ni siquiera tuvieron cercanía con dicha modernidad occidental, sociedades que se encuentran en contacto con el mundo occidental gracias al fenómeno de la globalización. Ahora bien hay un nombre que ha ido tomando revuelo en los últimos años para referirse al momento que nos acontece: la contemporaneidad, este me parece que abarca con más eficacia lo que se puede entender como el modo de hoy; Fernando Cruz Kromfly es enfático cuando escribe: “hemos dicho que ser contemporáneo implica una radical actualidad en cuanto al tiempo presente. Y que, ser actual, significa que algo existe, sucede o se usa en el mismo tiempo de que se habla. Para nuestro caso específico es el tiempo de hoy y de ahora” (2008, p.19), esta radical actualidad envuelve tanto a los países que en verdad son posmodernos como a los premodernos que nunca se enfrentaron a la fractura y consiguiente florecimiento del pensamiento que significó la modernidad en los países occidentales, comprendiendo de esa manera países que temporalmente son iguales y que pueden tener una cercanía e incluso haber obtenido los desarrollos tecnológicos más vanguardistas, pero que en su desarrollo general o formación no lo son teniendo en cuenta que gracias a los procesos de la globalización y mediatización confluyen en un mismo universo de sentido e intercambian diferentes aspectos socioculturales.

Por otro lado la palabra contemporáneo es la más apropiada para, aunque sea de manera tentativa, delimitar la época en la que nos encontramos, pues tradicionalmente implica la coexistencia de dos elementos en un mismo período de tiempo. A partir de allí podemos acercarnos a acotar cuáles son esos pilares consecuentes a la fractura del modelo moderno y que han calado socialmente y se han establecido en la Contemporaneidad

## **El tiempo**

Borges nos habla:

Negar la sucesión temporal, negar el yo, negar el universo astronómico, son desesperaciones aparentes y consuelos secretos. Nuestro destino (a diferencia del infierno de Swedenborg y del infierno de la mitología tibetana) no es espantoso por irreal; es espantoso porque es irreversible y de hierro. El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El mundo, desgraciadamente, es real; yo, desgraciadamente, soy Borges. (1984, p. 771)

Partimos desde el tiempo devorador del hombre, el tiempo de la serpiente que muerde su propia cola y la consciencia a propósito que puedan o no puedan tener los hombres que viven en el Hodiernus (modo de hoy) (Kromfly, 2008); dicho tiempo y en particular el trato que tiene con los hombres de la actualidad es un factor que a lo largo de este ensayo será un estandarte o mejor: una columna para establecer una construcción no tan tambaleante de la noción: Sujeto contemporáneo.

Es por demás inexcusable citar a Deleuze a través de Dany Robert Dufour, quien en su libro *El arte de reducir cabezas* (2009) nos habla del tiempo del hombre como el tiempo emparentado con el concepto de ciudad, no un tiempo propio de las metafísicas antiguas, sino el tiempo convulso y etéreamente real que se manifiesta en el día a día en la metrópoli, cita Robert-Dufour a Deleuze: “(...) el tiempo ya no es el tiempo cósmico del movimiento celeste originario, ni el tiempo rural del movimiento meteorológico derivado. Se ha vuelto el tiempo de la ciudad y nada más, el puro orden del tiempo”. (1993, como se citó en Deleuze, 2009) Añadiéndole la ciudad a la fórmula del tiempo y del hombre es necesario y obligatorio mirar las diferentes aristas que generan repercusión en ella.

La hidra de cemento es la superestructura en donde retozan los hombres contemporáneos o la mayoría de ellos y son los que particularmente nos interesan en esta búsqueda, a partir de allí podemos enfocarnos en la variable de peso que estamos solventando: el tiempo, que implica con creces un valor móvil, que se adhiere al *modus vivendi* de los que habitan el monstruo de Lerna de tantas cabezas de concreto, que es irrefrenable, que ajetea el día a día de los ciudadanos y que está llevando a todo su contexto general al envejecimiento y muerte prematura: La rapidez, que iguala la velocidad en la que se multiplican sus cabezas.

Con esto pensamos en los seres que habitan la ciudad, los seres que estudian, trabajan y viven la ciudad, al tiempo que la ciudad al parecer los utiliza. Pero dejando de lado estas cuestiones por un momento debemos fijarnos en la consciencia que pueda o no pueda tener el sujeto contemporáneo a propósito de su tiempo, desde lo cual recordando las palabras de Borges nos acercamos a un posible pensamiento metafísico, hecho que resulta paradójico porque precisamente es el mundo contemporáneo el que parece quebrar y alejar cualquier metafísica, pero de esa cuestión también nos ocuparemos más adelante; es de la rapidez y lo que genera ella



en la concepción del tiempo que tienen. Un tiempo que con voracidad se atraganta, lo que genera a su vez seres que se atragantan de sí mismos y del otro, les implica desechar e implica la muerte constante de ellos y de lo que se genera alrededor suyo.

La ansiedad irrefrenable pareciera ser el argumento ético y filosófico del hombre de la ciudad, a su vez los hombres, ansiosos, comprenden una ciudad ansiosa, una ciudad que mueve y se mueve, que palpita y ebulle, que tiene venas, ventrículos y que respira en la nuca de sus habitantes. Es esta metáfora de la ciudad viva e irrefrenable la que mejor se compara con el hambre irrefrenable del hombre con el todo y con el otro, hambre que escala desde la modernidad hasta nuestra actualidad.

Esta forma de llevar la cotidianidad, que no es sino el resultado de un modelo socioeconómico movido por una razón rentable que implica y a su vez se acrecienta por la rapidez en los procesos comunicativos y el aprovechamiento máximo del tiempo, que también involucra velocidad física y mental, genera además una lectura más somera y superficial del mundo y lo que sucede en la cotidianidad, una lectura poco profunda y plástica que solo tiene en cuenta valores rentables, comerciales y poco se fija en lo que no genera ganancias. Aquí comenzamos a vislumbrar la crisis de la lectura que trae consigo una crisis de sentido.

Un sujeto capitalista y adscrito a un modelo económico consumista y neoliberal con el estandarte del libre mercado vive un crecimiento exponencial de la individualidad, ya que este modelo mueve a las personas a trabajar para un fin específico, por la acumulación de los bienes y de la riqueza, lo que hace que sus vínculos y objetivos terminen monetizados en aras del crecimiento de la propiedad privada y la acumulación para sí mismo en la búsqueda de la satisfacción de sus deseos consumistas, esto genera un deseo sustancial de aprovechar el tiempo; incluso considero que se termina entendiendo el tiempo como la moneda de cambio, el tiempo

que el hombre dedique a trabajar es el dinero que gana, el tiempo que invierte en sus estudios es el diploma que le permitirá ganar más dinero, el tiempo de ocio es el tiempo en que no se logra monetizar y no se gana. Por eso en Japón surge, en pleno siglo XXI, el concepto de Karoshi (Gorvet, 2016) que define: muerte por exceso de trabajo; concepto que sintetiza con un poco de horror lo que venimos hablando: estamos en la época en la cual algunos hombres niegan el ocio, niegan el descanso, niegan la pérdida de tiempo a favor de un *modus vivendi* que se desinteresa por el ser, por la formación de las personas. Esto termina generando una *Ultraindividualidad* que viene inherente a las ideas de rentabilidad, rapidez y ambición.

Por otro lado en el ámbito de la educación privada Terry Eagleton nos enseña un paradigma desalentador y si bien focaliza estos problemas en las universidades británicas está más que claro que esto sucede en las universidades de Colombia, “Senior professors are now senior managers, and the air is thick with talk of auditing and accountancy.” (2015) Esta denuncia denota ampliamente el problema de las universidades convertidas en negocios, en donde los profesores han tenido que transformarse en administradores y economistas, para responder a un sistema que les obliga a vender ciertos saberes y graduar sistemáticamente cierta cantidad de personas. El professor Eagleton continua: “The British state continues to distribute grants to its universities for science, medicine, engineering, and the like, but it has ceased to hand out any significant resources to the arts.” (Eagleton, 2015) con lo que veos a las artes y las humanidades siendo los estamentos más relegados en la educación, ya que estas no generan ningún beneficio mercantil, un médico o un economista son más útiles en la sociedad que un Licenciado en Español y Literatura al cual solo se le podría sacar provecho por medio de la enseñanza de cierto uso de la escritura académica a los estudiantes de materias más útiles en la sociedad Tecnoeconómica. “In any case, the vast increase in bureaucracy in British higher

education, occasioned by the flourishing of a managerial ideology and the relentless demands of the state assessment exercise, means that academics have had little enough time to prepare their teaching even if it seemed worth doing, which for the past several years it has not.” (Eagleton, 2015); con esto entendemos que la rapidez que viene desde el sistema económico y el pensamiento de la razón rentable hace que no haya tiempo para las cosas más esenciales de la relación humana, si de entrada no hay tiempo para preparar una clase, menos habrá tiempo para que el docente piense en el estudiante y se cree un vínculo en el aula de clase, no hay tiempo para el otro en la contemporaneidad, eso no es lucrativo.

Está entonces claro que la noción de tiempo particular en la contemporaneidad transversaliza la realidad del sujeto en cuestión. Esta se ha gestado desde años atrás, desde los primeros pasos de la modernidad, recordemos a René Descartes que en sus *Meditaciones Metafísicas* (1995) niega lo sensitivo, porque a su vez lo sensorial le arrebató el tiempo valioso a la razón y con la defensa del tiempo para lo que es importante entonces se ha ido paulatinamente eliminando el tiempo del otro y para el otro, “Todo lo que hasta ahora he admitido como absolutamente cierto lo he percibido de los sentidos o por los sentidos; he descubierto, sin embargo, que éstos engañan de vez en cuando y es prudente no confiar nunca en aquellos que nos han engañado aunque sólo haya sido por una sola vez” (Descartes, 1995, p.70), este pensamiento cartesiano es una de las bases más sólidas de la filosofía de la modernidad.

También podríamos pensar en sujetos reaccionarios, que se enfrentan a esta noción rentable de la rapidez y que se entregan al desgaste del tiempo, a la dilatación del mismo y al deseo constante por el ocio, si bien esta razón de desgaste del tiempo se relaciona con el consumismo solo justificaremos esto: intentar enfrentar la razón rentable del tiempo y evitar entregarse a una crucifixión como el Karoshi en realidad es un ejemplo de individualidad, pues

muchos se enfrentan a la sociedad y se sumen en sí mismos y en el ocio de sus gustos para sus propias necesidades: los videojugadores son un ejemplo perfecto de esto, pero la individualidad la analizaremos en el pilar de los vínculos.

En otra instancia el tiempo se puede tomar como categoría histórica, tal como lo hablamos al iniciar este relato, el pensar en los hombres de nuestro tiempo la analogía es bastante clara pues nos referimos a los hombres contemporáneos; categoría que como bien habría afirmado Fernando Cruz Kromfly (2008) traduce lo inmediato espacial y físicamente, de ahí la necesidad de tomar el tiempo también en sus resonancias espaciales. Kant trabaja esto en *La crítica de la razón pura* (2005, p. 54): Toma el tiempo y el espacio como dos condiciones absolutamente necesarias para que el ser humano se desarrolle y pueda a su vez percibir el mundo a través de los sentidos, es decir: sin el tiempo y el espacio no habría nada qué percibir. Por eso la temporalidad en el concepto que queremos trabajar viene con esa implicación de lugar: los hombres, sujetos contemporáneos, son aquellos radicalmente actuales pero no en un sentido tecnológico o de desarrollo pues espacialmente una tribu indígena que se niegue a recibir dichos avances siguen siendo temporalmente actuales y son además contemporáneos a los seres de las ciudades más desarrolladas; la idea de la aldea global (McLuhan, Quentin, 1971) nos otorga ideas a propósito, esa noción de una comunidad que ha superado barreras y fronteras gracias al sistema Tecnoeconómico y la globalización.

Para concluir este pilar me permitiré citar a Joan Carles Mélich (1998) quien en uno de sus artículos analizando a Levinas nos habla sobre el tiempo en el marco espacial de la cultura europea: “El tiempo lineal, el tiempo histórico o burgués, el tiempo de la ciudad, es un conjunto de instantes, de rutinas instrumentales. La cultura europea dominante funciona según un concepto de tiempo que progresa incesantemente. Dentro de esta cosmovisión temporal el

instante pasado condiciona el instante presente y el instante futuro, pero no hay novedad radical porque no hay ruptura del tiempo”, se devela un estancamiento: estamos atrapados en el progreso, pero también es necesario recordar, como más adelante lo haremos, que el instante pasado es un instante pasado inmediato, poco profundo, superfluo y tenue. El mito del progreso que se ha gestado en la comunidad occidental y en sus colonias periféricas ha delimitado esa noción absolutamente lineal del tiempo: es más rápido moverse en línea recta de un punto a otro, devolverse no es rentable, el progreso devorador no permite una concepción distinta de la espacio-temporalidad porque “El tiempo lineal es el único tiempo «que permite medir el progreso y repartir equitativamente el dinero y el poder». El tiempo lineal es el tiempo en el que todo se puede predecir, en el que no hay verdadera novedad porque no hay acontecimientos sino hechos” (Mélích, 1998)

### **Los vínculos**

El sujeto contemporáneo acontece, sufre y percibe una fragmentación de la noción de comunidad y encarna y vislumbra el surgimiento de un ultra-individuo; dicho resquebrajamiento sucede por diversos factores como el surgimiento de la intimidad, la razón rentable, el fin de las tradiciones, entre otros motivos que lo movieron a convertirse en un ser independiente, autónomo y *no social* (Bauman, 2006). Este surgimiento de la individualidad parece ser contradictorio al concepto de Aldea global, pero en realidad podemos aseverar que para acercarnos a lo que piensa y acontece alguien en otro lado del mundo es necesario una condición más maleable de la tradición y de los nacionalismos que se fundamentaron en ella, este tipo de beneficios han generado en efecto dominó esta fragmentación, que no siempre implica una fractura, de los vínculos, pero si una condición más maleable y delicada de los mismos.

El interés por el estudio de los vínculos surge por la dificultad de construir un proceso junto a otros, que afecta directamente la realidad del aula de aprendizaje. A partir de esa dificultad surge la necesidad de analizar la forma en que nos relacionamos en la contemporaneidad; cabe aclarar que las formas de acercarse al otro no son las únicas que nos encontraremos acá y que solo haremos un sondeo de unos tópicos que afectan directamente a nuestra búsqueda, que parten desde la fragmentación de los vínculos, que surge en la época de la razón y que genera en su crepúsculo lo que quiero llamar Ultraindividualismo.

En la teoría sueca del amor, documental realizado por Erik Gandini (2015), se argumenta que los valores tradicionales y sociales son más propios de los países subdesarrollados mientras que en los países más ricos en realidad la vida se centra en el desarrollo personal e individual, es decir, el ser humano se centra en sí mismo, él es su propio mundo y construye su propio mundo y a pesar de que en los países subdesarrollados este paradigma de desarrollo y de vida no se ha alcanzado completamente, dicho pensamiento y forma de ver el mundo sí permea ampliamente la forma de acercarse de las personas, ya que la globalización y la mediatización de la información permiten a países que son contemporáneos temporal, pero no espacial y tecnológicamente, encontrar y compartir *modus vivendi*, lo que implica que los países menos desarrollados tecnocientíficamente copian y emulan rasgos de los países que están a la vanguardia del desarrollo. Desde este foco vemos la primer variable de peso que generará la fragmentación de los vínculos: el desarrollo económico y tecnológico que va ligado directamente al modelo socioeconómico imperante: el neoliberal, que alcanzó su máxima expansión debido a que en los gobiernos de Reagan y Thatcher lo hicieron ver inherente a la democracia (Hernán Fair), con lo cual escribe Ana María Ezcurra (1998)

(...) el neoliberalismo apuntaló un concepto de desarrollo específico, propio del capitalismo y la modernidad. Una noción cuya idea subyacente es que el crecimiento económico y el progreso técnico actúan necesariamente en pro de la “humanización” de la vida. Así desde su génesis y hasta el presente el capitalismo tuvo como propósito dominante la expansión de la producción (y de la acumulación privada).

Desde lo anterior es necesario entender que la hegemonía del neoliberalismo que impone el consumismo y lo hace ver como una facultad de la democracia: tener libertad de adquirir, mueven al hombre a la necesidad del trabajo, de la acumulación y por ende del egoísmo, lo que fomenta la fragmentación de la comunidad; a lo anterior se le suma la vivencia en la ciudad, que elimina la noción de vecindad y que genera para el hombre otros campos de convivencia con el otro como los centros comerciales e incluso lugares en los que la cultura se consume, lo cual abstrae más al individuo y cercena la interacción, ligándola netamente a la noción de consumo: se interactúa con el otro por medio del dinero y si no se tiene dinero no puede haber interacción; vale la aclaración de que no en todos los casos sucede esto, no hemos dicho que todos los vínculos de todas las personas se dan de esta manera.

Es paradójico pensar que la ruptura de los vínculos se genere teniendo en cuenta que se busca interacción con el otro para fomentar consecuentemente el consumo; pero la misma palabra lo indica, la fragmentación es apenas un resquebrajamiento, no es una ruptura total, ahora bien, los vínculos se van monetizando, por lo cual se van también volviendo objetos de mercado y siguiendo la idea del consumo: pueden ser desechables, rechazados y cambiados por cierto tipo de obsolescencia.

Los vínculos no se rompen, se debilitan.

La globalización traerá consigo un nuevo tipo de vínculo, marcado por la mediatización y los fenómenos de masas gracias a la World Wide Web, Giddens escribirá que la globalización genera la: “intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de manera tal que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa” (Giddens, 1999, p. 68). Este enlazamiento de lugares lejanos, que está permeado por la mediatización de las relaciones sociales y el nacimiento y auge de las redes sociales, nos permite interactuar vía web lo que genera un olvido mutuo en el ámbito de la realidad física, Jean Carles Mélich en su libro *Antropología simbólica y acción educativa* cita a Schutz para darle peso a esta tesis y trae a colación de idea de la “relación cara a cara” (Schutz 1990, como se citó en Mélich 1996) que puede ser unilateral o recíproca y concluiría: “La relación “cara a cara” es la clave para entender el núcleo de las interacciones sociales educativas” (Mélich, 1996), de estas relaciones sociales educativas nos ocuparemos más adelante, pero en particular es considerable pensar que la relación *cara a cara* se ha fragmentado, no perdido porque aún hoy los jóvenes y los seres humanos tienden y necesitan el encuentro, pero sí se ha debilitado ante la posibilidad de manipular las relaciones con simples clicks. La cultura del desecho y de lo inservible, que sobreviene a la humanidad desde la vida consumista que requiere desechar para continuar consumiendo, se aprecia a simple vista en la cotidianidad contemporánea y ha envuelto las relaciones virtuales, lo que permite simplemente bloquear con un click y no saber nada de alguien molesto o *stalker*, acción que si bien por un lado puede parecer atractiva esto le arrebató algo de magia a las relaciones “cara a cara”, el peso de la mirada del otro y el toque que lo borra de pronto, la imposición de la cultura desechable ha fragmentado aún más los vínculos humanos.



En este espectro de las relaciones virtuales han nacido toda una gama de diferentes maneras de interactuar vía web, cada una más atractiva que la anterior. Entre estos está el fenómeno de los MMORPG, los videojuegos de rol multijugador masivos que han tenido un auge exacerbado con algunas consecuencias que estos han podido generar en los jóvenes; ahora bien no me encuentro satanizando dichas manifestaciones de la cultura transmedia o de los videojuegos, ya que estos pueden considerarse una manifestación artística transversal al igual que el cine, pero es necesario, reitero, revisar las consecuencias que estos tienen en los vínculos humanos y que su mismo surgimiento viene de una nueva forma de concebir las relaciones que parte del nacimiento y auge del individualismo y de la resistencia a las relaciones en persona.

La época en la que nos encontramos es la de un individualismo que nace desde el antropocentrismo propio del renacimiento e incluso se llegan a ver sus primeras manifestaciones en el arte medieval con Petrarca que escribe su Cancionero de amor (1995) como una excusa para autorizarse como poeta en un influjo individualista; esto hace carrera y hoy en día se cierne en la vida del hombre como una manera de auscultarse en sí mismo: el ultraindividualismo, que es la manera particular de ciertas personas de ahora de autorizarse a sí mismos.

Si analizamos el término sujeto vemos, como la misma palabra lo indica, que está sujeto, anclado y atado, pero la pregunta es: ¿a qué? Danny Robert Dufour en el libro *El Arte de Reducir Cabezas* y analizando las teorías Lacanianas (1966 Lacan, como se citó en Dufour 2009) del sujeto nos da a entender que él mismo debe autorizarse de otro, amarrarse, anclarse para no perderse en el hambriento mar de la realidad, nos dice Mélich (2010) además: “Lo que somos (por naturaleza) es seres culturales, que llegamos a un mundo ambivalente, un mundo que se está haciendo y que nunca está completamente terminado”, cosa que nos da a entender que somos seres que llegamos a un mundo en el que el otro es nuestro contexto, necesitamos de lo otro para

sobrevivir. La crisis de sentido de la contemporaneidad que ha ejercido paulatinamente un olvido sistemático sobre nosotros nos ha permitido criarnos en un mundo en donde los vínculos se han desvencijado al punto de considerarnos a nosotros mismos amos y señores del otro y del mundo. Esta forma de ver al otro es lo que generó a Auschwitz, la masacre en Ruanda, la masacre de las bananeras. El otro es un objeto y como todo puede ser comprado y vendido, desechado y malogrado o simplemente ignorado; esto ha permeado la educación, esto ha generado una crisis en el aula, un espacio en el que ya no se ve al otro a los ojos, en el que solo se piensa a los estudiantes como clientes o incluso como recipientes de información o simplemente ellos no ven el aula como un lugar de aprendizaje y formación y crecimiento si no como una obligación para tener validez en el mundo tecnoeconómico y para cambiar conocimiento que engullen a cambio de notas que les generará posteriormente ganancias.

### **La metafísica**

Partiremos de la consciencia de la finitud (Mélich, 2002) del hombre, no solamente el ser humano morirá, como todos los otros seres vivos del planeta tierra sino que además somos conscientes de nuestra propia muerte, sabemos que el tiempo en el planeta se acaba y esto nos angustia, nos aterra y genera un espíritu de ambigüedad a propósito, somos finitos y este sentimiento trágico de la vida nos hace preguntarnos entonces por el después, por el tiempo después de nuestro tiempo y por los trazos que seguiremos dando luego de exhalar el último hálito de la vida. Este sentimiento de finitud nos hace vulnerables, más de lo que creeríamos, a los azares de la vida, ante eso nos arrojamos a algo que nos brinde sujeción, somos sujetos en cuanto nos es menester estar amarrados a un gran tronco que nos permita sujetarnos y no ahogarnos en el mundo, ese algo, que tomaría Robert-Dufour desde Lacan, se puede llamar Gran

Otro (1966 Lacan, como se citó en Dufour 2009), que es lo que antaño habría sido la respuesta de los primeros pobladores: su mitología y sus magias, con lo que buscaban explicar los fenómenos naturales a los cuales los procesos racionales no alcanzaban para responder, se necesitarían milenios para formar una razón científica que diera cuenta de ello, que develara esa necesidad humana; los jeroglíficos egipcios, los relatos orales de los hombres precolombinos las pinturas rupestres dan prueba de ello, son el testimonio de los primeros relatos que comenzaron a excusarlos en su mundo, siendo esa su manera de excusarse en el espacio y de abrirse paso en una realidad llena de eventos ininteligibles.

Para acercarnos más al concepto de metafísica y a lo que creemos del mismo es menester ver una de las semillas de la metafísica occidental, de Platón en el Fedón se puede leer puntualmente la necesidad del hombre por las preguntas que cuestionan su finitud y su realidad,

“¿Pero de dónde procede la certidumbre del filósofo de que con la muerte no parece todo él? Y no teniendo la prueba de que el alma debe sobrevivir al cuerpo, ¿quién le asegura que no sea esto un engaño y una bella ilusión? Platón, por boca de Sócrates, se resuelve firmemente á explicar todos estos problemas terribles, y toca uno tras otro los puntos siguientes, que basta indicar, para conocer su importancia: la supervivencia del alma respecto del cuerpo, la reminiscencia, la preexistencia del alma, la existencia de las ideas en sí, la simplicidad, la inmaterialidad, la indisolubilidad, la libertad del alma, y, en fin, su inmortalidad.” (Azcárate, 1871, p. 11)

El deseo de infinitud humano es lo que termina construyendo sus relatos míticos lo que crea a su vez diferentes metafísicas desde las cuales estos se validan y se SUJETAN en el *mundo sensible*. Platón busca resolver firmemente los terribles problemas que generan incertidumbre a

la humanidad, su manera de resolverlos, de resolver el sentido de la vida, es por medio de las palabras.

“¿No sucede necesariamente que el espíritu ve inmediatamente si falta ó nó al retrato alguna cosa para la perfecta semejanza con el original de que se acuerda?” (Platón, 1871, p. 12)

El mundo de las ideas de Platón donde se encuentran las figuraciones perfectas, inteligibles e inaccesibles a los sentidos, en realidad termina siendo su relato para autorizarse y autorizar al mundo sensible y si bien no es una narración de corte literario sí tiene algo de fantasioso allí y de un modo u otro se expresa mediante la palabra. Si ponemos su teoría frente a los ojos de un joven, sin decirle que es un constructo filosófico importante, creería que es una locura o un cuento; las metafísicas se narran y relatan, porque no es de otra manera en la que se construyen estas, la forma de buscar la validación en el mundo es el relato, a fin de cuentas las religiones monoteístas tienen sus libros sagrados y las mitologías de distintos tipos, desde la nórdica a la maya, tienen diferentes relatos que buscan perpetuar lo mítico en la tradición y la cultura. Pareciera entonces que el hombre, es, más allá de un creador de metafísicas, un narrador, si nos miramos al espejo vemos un Homo Narrans (Mélich, 2002).

Ahora bien ¿qué sucede con estos relatos en la época en la cual el individualismo detona en el seno de las grandes metafísicas?

Primero asistimos a la constante pérdida de los grandes metarelatos que le permitían al hombre sujetarse y asirse para así no discurrir en la cultura, la sociedad y la historia. El problema radica en la fractura del mundo contemporáneo con el mundo que lo precedió y con los relatos metafísicos que permitieron en su momento darle cohesión y coherencia a la sociedad a la que necesitamos estar ligados; necesitamos sujetarnos a algo y normalmente el hombre se ha sujetado a esos relatos que lo sobreponen, dominan y le son entregados por su cultura y tradición: lo que

en la antigüedad clásica habría sido la polis, en la edad media Dios y la iglesia y en la modernidad la razón y los estados nacientes. Siguiendo la interpretación hace Dany Robert Dufour (2009) de Lacan, el ser necesita de un tercero para autorizarse a sí mismo, del otro, pero en este caso de un gran otro que es una realidad metasocial del que depende la realidad y la concepción que se tenga de ella, la concepción del contexto del hombre es una historia.

Nietzsche lo anunció: “¡Dios ha muerto! ¡Dios permanece muerto! ¡Y nosotros lo hemos matado!” (1990, p. 115), y para apagar el incendio que generan las resonancias de esta frase en la vida religiosa hay que dejar claro que el filósofo Alemán no mató a Dios y tampoco creía en su existencia, o por lo menos en el Dios de la religión, simplemente estaba anunciando lo que se encontraba pasando: la razón devorando la metafísica cristiana, la razón científica volviéndose ese relato hegemónico y totalizante y quitándole a Dios y a la iglesia su papel protagónico.

La muerte de Dios, que lo utilizaré a partir de ahora como la metáfora para simbolizar la ruptura con la tradición y con el pasado, generaría una serie de esquelas en la vida humana y en la manera de ver al otro, esquelas que se ahondarían por la razón capitalista que busca aumentar la propiedad privada, que busca el beneficio propio y que termina generando un abismo mayor entre el yo y el otro. Por este motivo Dios ha muerto o a lo sumo se encuentra en un agónico fin, debido a la fractura de estos metarelatos y al abandono de la tradición, que protagonizó la generación pasada, por el hecho de no haberla transmitido gracias al individualismo de esta sociedad que le exige al hombre ser autónomo, pero que fracasan al no poder asirse a un pasado que se les aleja cada vez más.

Se asiste entonces a la destrucción de la noción de comunidad y al surgimiento de un ultra individuo; la modernidad le quitó al hombre todas sus metafísicas que lo llevaron a quebrantar

sus vínculos y lo movieron convertirse en un ser independiente, autónomo y *no social* (Bauman, 2006).

A partir de la pérdida de los metarelatos surgen pequeños relatos, que generan microcomunidades, lo cual devela dos cosas: a pesar de todo seguimos siendo seres que buscan al otro, pero también vemos el individualismo representado en subgrupos que siguen intereses propios y a su vez subgrupos dentro de los subgrupos. Como ejemplo de esto tenemos a las bandas o la pandillas, un grupo de personas que se reúnen bajo un mismo ídolo y buscan estar sujetos a él y al grupo en sí, banda que suele durar poco, ya que cada miembro puede tener su propósito individual de ascenso en la vida; una prueba de ello son los jóvenes que hacían parte de diferentes subculturas y que ahora son asalariados. La secta que se reúne bajo la figura de un nuevo gurú o profeta, actividad que tiene un marcado tinte religioso. La adicción a una sustancia o la compra de diferentes objetos o de una marca en específico, entre otros, que busca hacer depender al otro, desear ese otro al que se es esclavo, deseo que se reinscribe en la necesidad de sujetarse y de hacer parte de algo. Y por otro lado está el intento de transformarse en el otro, de tomar su lugar y creerse dueño de su vida, creer que los demás deben estar sujetos a la consciencia individual de un actor; esto desencadena una violencia extrema y se puede observar en casos como el matrimonio Turpín (El país, 2012) o el padre en Austria que mantuvo cautiva a su hija gran parte de su vida en su sótano y la sometió a un sinfín de vejámenes (El país, 2008)

La pérdida de la metafísica es un suceso que ha dejado en crisis el sentido de la sociedad, pensemos en hombres que solían existir buscando la vida eterna prometida por la religión católica, una vez se les arrebató esto ¿para qué viven? ¿Qué los mueve a continuar en la realidad? Ante esto hay una búsqueda exhaustiva por algo que genere cohesión y coherencia al texto de la vida, al sentido de la vida que se expresa en palabras. Surgen a partir de allí las sectas, los

microrrelatos, el ultraindividualismo, cosas que son englobadas por una terrible nube gris: el sistema tecnoeconómico como eje transversalizador de la sociedad. A fin de cuentas el consumismo y la moda que implica constante modificación termina siendo el motivo de la existencia de muchas personas, que deciden sentirse realizadas ante la adquisición de una vivienda, un vehículo y otros enseres varios y este sistema es, como ya lo vimos, el que agrava la rapidez y la fragmentación de los vínculos.

Crisis de dios, crisis de sentido, hombres descarriados, crisis de la palabra, crisis de la educación.

## Capítulo 2

### La finitud

Mélich (2002) será entonces el resultado de una búsqueda, pero un resultado que siembra más preguntas que afirmaciones, que acierta en lo que va desmoronando para fundar, o intentarlo, una ética/pedagogía/filosofía que permita a los maestros actuales solventarse y renovar un raro ostracismo en el que se encuentran sumergidos.

En el comienzo estuvo la palabra para Mélich, una palabra que sin lugar a dudas es volátil y aérea, que permite convertir el pasado en presente y musitarlo hacia el futuro en la medida en que es una palabra contextual; los límites entonces que son establecidos para la palabra, que es nuestra manera de representar y representarnos en el mundo, recordando la naturaleza del signo lingüístico que habría expuesto Saussure (1945, p. 91), son los límites contextuales y los límites temporales. Cabe recordar que un tiempo después el filósofo de la retractación escribiría: “Que el mundo es mi mundo se muestra en el hecho de que los límites del lenguaje (el único lenguaje que yo entiendo) indican los límites de mi mundo” (Wittgenstein, 2009, p. 149) Wittgenstein habría dado esta estocada en el *Tractatus Logicus Philosophicus* en la que nos habría tendido el puente necesario entre la palabra y el mundo, es decir, la palabra tiene un límite al igual que el ser humano lo tiene, la finitud como condición universal de todo lo que está vivo se cierne en el hombre como una *presencia inquietante* (Mélich, 2002) pues al ser conscientes de ello nos encargamos de cultivar el terror que el fin implica.

En la medida en que la palabra se expresa finita surgen en el escenario palabras numerosas, múltiples, que ante la palabra finita de un hombre se vuelve palabra finita de muchos



hombres, esta aparición del otro nos da a entender la imposibilidad del control de lo que nos acontece, a ese hecho de no poder atrapar al otro y controlarlo lo llamaremos la contingencia, lo que puede ser y no ser y que escapa de nuestra razón y de nuestra palabra, que se nos diluye por las manos aunque de manera egoísta queramos asirlo hasta asfixiarlo. Esa es una de las características más insistentes en la mente humana de la presencia de la finitud, la incertidumbre que el otro genera. Luis Alfonso Ramírez Peña escribiría a propósito: “La comunicación es encuentro en comunión y acuerdo, pero también encuentro en la disparidad y disenso. La comunicación es relación y acuerdo, pero también es incertidumbre” (2011, p.70), la cuestión es esa, al ser seres sociales la contingencia nos envuelve, no podemos controlar al otro, ante eso en la contemporaneidad nos arrojan al ultraindividualismo

Por eso en la palabra real se ve envuelta la consciencia de la finitud, en la medida en que es contingente y se sabe acompañada del otro, en su ambigüedad es verdaderamente humana y para ser ética debe superar su egoísmo y su terror por lo externo, para responder y testimoniar por el otro.

### **Cómo la finitud llega a la ética**

La consciencia de la finitud nos hace presente un contexto que nos antecede, nos permite entender que nacemos y morimos en un tiempo que no es el nuestro; la finitud es la tensión del pasado y el futuro en el presente, entendiendo entonces que todo pasado es a su vez radicalmente otro y que el punto de inflexión y el cambio se expresa en nuestro nacimiento, pero para cambiar algo debe existir esa cosa previa y reconocer esa cosa, que son en realidad un sinnúmero de cosas

previas, reitero: todo esto se da siendo conscientes de la Finitud, y entender esto nos permite afianzar una mirada que nos mueve a ver al otro.

Esas miradas que implican otros como la mirada de la continuidad permiten el surgimiento de una postura ética; la ética es lo que brota del silencio cuando la moral se ve medrada por una paradoja práctica entre dos individuos: sin otro individuo no existiría ocasión ética alguna y sin la finitud que nos entrega la contingencia (generada por el otro) como una laceración constante no habría ética, lo que nos dice que la ética desaparece en el momento en que no haya a quien mirar *cara a cara*. El filósofo de la finitud expresa que ante esto: la desaparición del otro, solo queda la opción del testimonio, es esa palabra que permite mantener la tensión, la palabra del pasado sin la cual el futuro sería un despropósito inhumano; la única posibilidad ética sería la que acontece cuando narramos a las personas que son silencio absoluto, las posibilidades éticas son palabras, narraciones y el docente por medio del testimonio tiene el deber de mostrarle a los estudiantes el pasado para que estos puedan construir un futuro en el que, por ejemplo, Auschwitz no se repita.

Los docentes al tomar esta decisión ética de dar testimonio se convierten en maestros y tienen una postura Formativa con sus estudiantes, los miran cara a cara y les narran el pasado porque en la medida en que la palabra es finita también es una palabra contextual, lo que nos reitera que también es una palabra consciente del otro y que por antonomasia sería palabra ambigua, una palabra de la contingencia tomada para servir. En el momento en que entendemos que el sentido solo puede buscarse en la naturaleza finita del ser humano, en el momento en que el maestro hace consciente la finitud a sus estudiantes dando testimonio del pasado los mueve a apropiarse de esa presencia inquietante y trabajar con ella hacia el futuro, un futuro en el que el otro tenga valor, un futuro ético (Mélích, 2002)

## **La finitud y la eternidad**

La brevedad de la vida del hombre no solo permitió que él fuera consciente de su finitud, sino que además lo llevó a la necesidad de eternizarse, con esto quiero afirmar que si se es un ser racional un HOMO SAPIENS, el hombre puede entender que está en un trayecto con inicio y final: que es un HOMO VIATOR y el hombre, ante la inevitabilidad de la muerte busca un sentido, un sentido apalabrado concibiendo de esa manera las metafísicas que también son narraciones, pensemos en los mitos en este punto, lo que lo convierte en un HOMO NARRANS, un hombre narrador.

Ser un HOMO NARRANS es lo que le permite al hombre soportar la presencia inquietante de la finitud, puesto que la única manera de eternizarse es contándose y esperando que el otro lleve su testimonio. Por ejemplo esto es lo que permitirá, según Joan-Carles Mélich (2002), evitar que Auschwitz se repita, por eso su constante pregunta a propósito de la pedagogía que queda después del holocausto: una pedagogía del testimonio (Mélich, 2001, p. 76), que es también una pedagogía que aboga por una constante revisión a lo establecido, a lo dado, una pedagogía que narre necesariamente debe ser una pedagogía que propenda por revisarse y revisar lo planteado, esta puede ser: evaluación formativa.

Ante la brevedad de la vida y la consciencia del trayecto aparecen dos variables: memoria (pasado) y esperanza (futuro), a propósito estocaría Mélich (2002, p. 84): “*La esperanza sin la memoria está vacía, la memoria sin la esperanza está ciega*”, esta sería la forma de enfrentarse a la irremediable finitud y al deseo ambicioso de eternidad.

## **El hombre contemporáneo y la finitud**

Para alivianar la experiencia de la finitud, para enfrentarla, las diferentes culturas crean artefactos simbólicos (Mélich, 2002 p. 38), por ejemplo en México tienen todo un aparataje semiótico alrededor de la muerte: el día de los muertos, esto para que los mexicanos no se sientan arrasados por la consciencia de lo finito. Estos artefactos simbólicos son precisamente la memoria de la cultura y sociedad, el pasado representado en los mitos y los ritos que se realizan en el presente para poder continuar al futuro. En este punto y teniendo en cuenta el primer capítulo me es inevitable formular una pregunta ¿dónde están los artefactos simbólicos de la contemporaneidad?

Partimos de la modernidad como crisis de sentido (Mélich, 2002, p. 54), desde lo anterior podemos establecer que el mero hecho de buscar el sentido es la clara muestra de la consciencia de la finitud, en la medida en que somos HOMO SAPIENS – VIATOR y en la medida en que el HOMO VIATOR busca un camino, una vía que seguir, traduce que es un hombre consciente de un tránsito al que está enfrentado, un hombre pensante y reflexivo. El sentido parte de la interpretación del mundo contextual, puesto que no podemos buscar un sentido en un mundo nuevo, el sentido se debe instaurar en lo ya dado, por lo cual el sentido de la vida debe tener en cuenta al otro quien me otorga el contexto; ahora bien en la modernidad han caído los relatos metafísicos, lo que genera una crisis del sentido como ya lo mencionamos, estos relatos metafísicos traían consigo los artefactos simbólicos desde los cuales se le restaba peso a la finitud y que además generaban un sentido a la vida, una solución. Una de estas soluciones es la eternidad en el caso de la religión Judeo-cristiana “Yo les doy la vida eterna y nunca perecerán, ni nadie podrá arrebatármelos de la mano. Mi padre, que me los ha dado es más grande que todos; y de la mano del padre nadie los puede arrebatar. El padre y yo somos uno.” (Juan 10: 28-30), estos relatos ayudaban a los hombres a encontrarse en el mundo, pero sin estos relatos el hombre

se encuentra a merced de la contingencia y la finitud, el hombre comienza a ser aplastado por el mundo.

A pesar de lo anterior algunos hombres resurgen creando una nueva divinidad, narran e instituye un nuevo dios: el sistema tecnoeconómico (Mélích, 2002) que se ha encargado de “solventar” (las comillas implican desavenencia) el sentido faltante en lo humano.

Lo anterior se da desde la modernidad, esta instaure tres condiciones al tiempo de ahora: primero niega la posibilidad de establecer relaciones no económicas o gratuitas, los vínculos se monetizan, debido a la imperancia del nuevo sistema, por lo cual no hay una posibilidad de relación que signifique renuncia del yo, no hay posibilidad de una relación ética; la modernidad expulsa al otro, lo ve como enemigo lo que hace que la individualidad trascienda a una ultraindividualidad.

La ultraindividualidad eclipsa la interpretación, lo que elimina las palabras de los otros: la palabra plural, a la caída de la palabra plural que no traduce la caída de la diversidad ya que el individualismo viene con una cantidad de palabras que no se encuentran entre sí, surgen y se manifiestan diferentes sectarismo y microfundamentalismos. Está claro que han caído los imperios de las palabras, generando pequeños feudos de micro palabras.

La crisis de la palabra, de la palabra plural, de la palabra que ve al otro es intensa, se ignora que esta es necesaria para construir un mundo con sentido, que sin la palabra del otro, que es palabra contextual que fundamenta nuestro pasado, nos ancla a algo y nos permite sujetarnos no hay sentido alguno, no hay relación entre el pasado y el futuro, no hay memoria que fecunde la esperanza.

Además los discursos totalitarios impiden la relación con el otro porque desautorizan la palabra que no sea suya, lo cual aumenta esta fisura en la palabra plural; para comprender y entender esto es vital abrir los ojos a la finitud y permitir que su peso nos recuerde que somos seres en tránsito, en ese tránsito del principio al fin, del nacimiento a la muerte, de la memoria a la esperanza; quien abre los ojos a la finitud no es el docente, ni el profesor, son estas figuras que cuando comparten su experiencia y su testimonio se convierten en maestros, son ellos quienes pueden abrir la consciencia a la presencia inquietante de la finitud y a su vez compartir la manera de sobrevivir a ella permitiéndose ver a los otros, a sus estudiantes al rostro, recuperando entonces su mirada.

“El poder del tiempo lineal o cíclico, y de la historia, es un poder totalitario que sólo se ve amenazado por la ruptura, por la discontinuidad. Ahí se halla la fuente de la fecundidad. Sin acontecimiento, la totalidad reina, domina lo otro, lo devora” (Mélich, 2002)

Al acontecimiento lo delimita la contingencia: lo otro. Es el otro y su consciencia lo que impide los totalitarismos.

Esa es la tensión que debe enfrentarse al poder del tiempo continuo e irrefrenable del gran relato tecnoeconómico.

La crisis de palabra generada por la pérdida de los relatos metafísicos genera una crisis con el otro.

### **Los maestros y la experiencia**

El pensamiento cartesiano funda el imperio de la razón, razón que es apriorística a la vida: *Cogito ergo sum* (Descartes, 1995, p. 79), una bomba que explotaría y liberaría terribles cosas como Auschwitz en Europa o la masacre de las bananeras en Colombia. Una razón que rechaza a la experiencia como medio de acercamiento al conocimiento es una razón no humana, el existir implica el contexto por el contrario el pensamiento desde Descartes no. La meditación ontológica a fin de cuentas es una acción individual que rechaza al otro.

Este pensamiento hace que al rechazar la experiencia se pretendiera ser amo y señor del tiempo, amo y señor del contexto y amo y señor de lo otro: de la contingencia manejada en la palma de la mano, lo que generaría la invalidación de los mitos y el triunfo del absolutismo de la realidad, sin experiencia que es pasado, ya que cuando se nace la experiencia que tenemos es la que nos narran los demás, la experiencia en la narración de otros y sin esto no hay una manera de solucionar el vacío: la historia actual del hombre es el constante intento de subsanar el vacío dejado tras la muerte de dios (Mélich, 2002).

El problema parte de la desmitologización que ha sucedido por el pensamiento racional occidental. Esto generó la ya expuesta crisis de la experiencia y la crisis del sentido: La metafísica occidental ha sido de la presencia y la dualidad en la cual siempre ha habido un lado “superior”, por ejemplo entre el logos y el mythos siempre estuvo llevando el estandarte el logos; la experiencia ha sufrido por esta dualidad, el lado superior: la razón, la ha desdeñado y la ha objetivizado volviéndola experimento, le ha quitado la memoria a la experiencia.

El experimento es revisable y sometido a control, se busca la confirmación intentando eliminar la contingencia, por otro lado en la experiencia se busca la aventura (Mélich, 2002, p. 59). Recordemos que Platón, que parte de las enseñanzas de Sócrates, en el Fedón (1871) le da prevalencia al mundo inteligible que es razón pura y se traduce en el saber, sobre el mundo

sensible que es experiencia y se traduce en la opinión. Por otro lado Aristóteles dice que la empeiría es el medio para llegar a la techné y a la episteme pero dice que es más sabio el que conoce el arte en sí que aquel que conoce el oficio, que se resume de nuevo a la experiencia (Aristóteles como se citó en Mélich, 2002, p. 68). Tiempo después tendríamos el pensamiento cartesiano, que desconfía de lo sensitivo y que funda la modernidad que a partir del siglo XVII en el ámbito de la filosofía y la ciencia no le presta atención al saber práctico, dando prevalencia a lo permanente y estableciendo que solo la razón es precisa para ello. Pareciera que filósofos como Kant se fijan en la experiencia, pero igual emerge el totalitarismo de la pureza, el mismo del mundo de las ideas, y escribe su Razón pura práctica pretendiendo crear una filosofía moral pura y universal limpia de todo lo empírico, buscando regir lo contingente desde la razón, contener la contingencia. (Kant, 1977, como se citó en Mélich, 2002, p. 71)

Ahora bien es necesario entender que como empezamos en un tiempo no escogido no hay nada puro, ni ética, ni conocimiento, ni teoría, ni estética, todo está contaminado por la experiencia de los otros que configuran la tradición simbólica. Mélich nos dice que la experiencia es el aprendizaje aprendido por la práctica (2002), por lo cual el aprendizaje debe ser siempre inherente a la experiencia, un Maestro debe compartir su experiencia del mundo y la experiencia que se le ha transmitido a él del mundo, a esto lo llamamos dar testimonio y esta entrega en forma de narración es una postura ética. Por ello entendemos que el hombre experimentado no es alguien dogmático ni totalitarista, ha tenido experiencias y está abierto a nuevas de ellas además es un hombre que entiende la finitud, ya que la empeiría está anclada al tiempo y el espacio, es pasado y es memoria, pero ayuda a enfrentarse y prepararse para el futuro, la experiencia prepara para la finitud y es por eso que ante la crisis de la educación, ante



la ausencia de los maestros, no hay quién le enseñe a los nuevos los límites de la existencia humana.

Una pregunta salta en medio de mi meditación: ¿cómo vivir la experiencia de la contingencia y la finitud en un universo desacralizado y desmitificado? Antes que nada es importante entender que no se está ni desacralizado ni desmitificado, simplemente hay una fragmentación de los grandes relatos y de los grandes mitos, esta fragmentación hizo que se instaurara un relato tecnoeconómico que en su seno permite otros mitos y microfundamentalismos que terminan anclados al gran relato por los fenómenos de la globalización y del libre mercado que ya mencionamos en el primer capítulo. Es decir, lo sacro pasa de ser un estandarte imperturbable a algo pasajero: a la moda, que en realidad son diferentes modos. Ante esto no hay manera de anclar una experiencia como tal pues la rapidez, que también viene en esta bomba contemporánea, no permite la instauración de un pasado estable que permita a los nuevos cernirse en este mundo: se nace en un mundo sin un asidero sólido, de nuevo la liquidez de Bauman (1999), ahora bien, lo que queda ya no lo fundan los poetas, ya todo lo que se funda se borra y se re-escribe. Pero hay una constante: lo que se escribe. La escritura y con ella la lectura. Lo que se narra y el proceso en el que se narra.

¿Cómo enseñar ese proceso? ¿Cómo mirar la educación desde esta óptica?

## Capítulo 3

### Evaluación formativa

La evaluación formativa es una narrativa pedagógica propia de la contemporaneidad que responde a unas necesidades educativas específicas que se manifiestan a partir de la clase de individuos que acontecen este tiempo. Alrededor de la misma encontramos diferentes estudios, al ser tan novedosa estos tienen un rango por lo general de no más de diez años lo que permite ver que se encuentra en boca de algunos y que genera un eco particular alrededor de lo que se podría llamar prácticas pedagógicas renovadoras. William James Popham escribiría a propósito: “Entonces, la primera razón para adoptar la evaluación formativa es porque constituye la piedra angular de un pensamiento lúcido sobre la enseñanza.” (Popham, 2014, p.21)

Analicemos la imagen que plasma Popham: piedra angular, y recordemos que esta es la piedra que se establece en cualquier estructura lítica y que es la piedra más importante ya que todas las siguientes se acomodan a partir de esta; la piedra angular es la que traza el camino a seguir, es el principio de la estructura. La evaluación formativa no es entonces una técnica, método o práctica pedagógica, es una columna o una estructura si se quiere, que puede sostener ese pensamiento *lúcido* sobre la enseñanza, es la primera piedra que hay que establecer para dar paso a una resignificación necesaria alrededor de todo el aparataje pedagógico para poder *mirar* (Vásquez, 1992) más allá el quehacer docente y educativo.

El enfoque formativo en las prácticas pedagógicas es una narrativa de la educación que está generando cambios en el núcleo fundamental de las estructuras educativas: las aulas. Pero es necesario plantearnos la pregunta: ¿qué es pensar lúcidamente la enseñanza o las prácticas educativas? Para lo cual quiero partir desde Popham una vez más:

“la evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales” (2014, p. 26)

Para responder a esa pregunta es necesario centrarnos en la noción de proceso, un proceso puede entenderse en simple instancia como los pasos para llegar a un fin, a partir de allí W.J. Popham añade la palabra *planificado*, lo cual implica un monitoreo, un acercarse hacia y una comprensión, es decir una responsabilidad a propósito de lo que se está haciendo, la planificación de la que se habla aquí es más que una simple estandarización de un proceso y un pensar en qué se va a hacer la próxima sesión, es entender y reconocer cada paso y hacer uso de una profunda capacidad de lectura para entender que el proceso es flexible y variable y que no hay verdades absolutas en la práctica docente sino palabras plurales, que permite ajustar los procedimientos de enseñanza en curso y las técnicas habituales de aprendizaje, porque la palabra plural es mirada del otro que permite el cambio, que permite reescritura y reinterpretación.

Ahora bien, siendo necesario ampliar la concepción alrededor del proceso necesitamos resignificar otros conceptos en torno a la evaluación, puesto que para comenzar a pensar, como lo anuncia Popham, lúcidamente es necesario renovar y darles nuevos aires a los paradigmas del quehacer educativo, particularmente en las nociones que implican la revisión del curso, pues la realidad de lo que se puede entender como evaluación debería, según López Pastor y Ángel Pérez (2017), distinguirse de la acción de calificar, acciones que de un modo u otro se podrían complementar en el sistema educativo colombiano, pero que de momento para nuestro interés investigativo es necesario aislar y distinguir.

Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional. Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado. (López y Pérez, 2017, p. 34)

La acción de poner notas es perjudicial para el concepto que queremos resaltar de evaluación, asociada a la formación del sujeto, pues el acto sencillo y básico de calificar no llega a enfocarse en lo que realmente es necesario a la hora de revisar el resultado de los estudiantes: los pasos que dio para llegar a ellos, qué sucedió, cómo aprendió, hacia qué se dirigió y qué piensa de lo que realizó, en palabras más sintéticas: su proceso educativo. Ese mal enfoque de los docentes ha generado vicios en los estudiantes, como esperar simplemente una nota, no aprehender conocimientos sino memorizarlos y vomitarlos en los exámenes bimestrales, ver la educación como algo negociable en lo cual se adquieren notas para poder pasar año tras año, entre otras muchas actitudes nocivas para su realidad académica

Los maestros dedican probablemente entre una tercera parte y la mitad de su vida profesional a actividades asociadas con la evaluación, pero tienen habilidades inadecuadas al respecto. Sólo la mitad de estados americanos exigen formación en evaluación como requisito para la certificación de los docentes, y pocos programas de formación de maestros exigen que los alumnos lleven un curso sobre evaluación, lo que trae como consecuencia que los maestros se sientan mal preparados para responder a las exigencias de la evaluación en el aula (Green, Smith y Brown 2007, como se citó en Martínez 2013)

El problema comienza a ser evidente: la falta preparación de los docentes, a lo que se le suma la necesidad de un sistema tecnoeconómico que apremia y busca la rapidez en los procesos, lo que de entrada elimina la reflexión de los mismos pues reflexionar consume tiempo, tiempo valioso para producir. Son los docentes quienes se encargan de la evaluación y es precisamente por este motivo que son estos quienes desde su quehacer podrían y pueden renovar las concepciones educativas, pero muchos caen en un ostracismo investigativo, hecho que cercena las posibilidades de que otro tipo de pedagogías, técnicas y concepciones se acerquen a la praxis cotidiana. Por ello recordemos lo enunciado anteriormente: que el enfoque formativo en la evaluación puede cambiar las estructuras educativas desde su núcleo: las aulas, ya que, desde la voz de Richar y Goudbout (2000, como se citó en López y Pérez 2017), el enfoque formativo es: “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” Por lo que es necesario que los docentes, que son quienes están *en el campo de combate* (Zuleta, 1995) comiencen dicha renovación

Los autores anteriores nos mueven a pensar que este enfoque genera resultados positivos en los estudiantes pero además se contempla un perfeccionamiento de la práctica docente, en este mejoramiento bipartito se puede observar que una práctica pedagógica revestida con este pensamiento no es unilateral, todo lo contrario, dejando de lado el aprendizaje bancario, que habría definido Freire en (1968) en su pedagogía del oprimido que explicita el hecho de que un docente vaciase su conocimiento en sus estudiantes, y acercándonos más a una práctica similar al socioconstructivismo, que propone un aprendizaje gradual, el enfoque formativo no solo defiende dicha gradualidad que viene implícita en la noción de proceso sino que además permite ver al

docente también como un educando que puede aprender a partir del ejercicio de su práctica y de la voz de su estudiante, que a fin de cuentas es quien está recibiendo, leyendo y analizando la manera en que el docente está impartiendo su clase.

Lo que propone la evaluación formativa es un ajuste constante en la práctica docente a partir de la reflexión por el proceso, lo que implica una capacidad de lectura crítica por parte de estudiantes y docentes; se hace visible esa necesidad: leer más allá o como escribiría Rodrigo Argüello, en su libro *Introducción al simboanálisis* (2015, p. 12) LEER como un acto profundo consciente y crítico que no solo involucra la acción de decodificar el texto sino además leer, traducir y comprender los símbolos y los signos de todo lo que nos rodea. De esa manera podemos superar o solventar la crisis de sentido que se manifiesta en la crisis de la palabra. De esa manera, con esa lectura podemos volver a ver al otro al rostro y dar testimonio de él y superar la crisis de la educación.

Pero para poder aplicar esta LECTURA (Argüello, 2015, p. 11) en los procesos evaluativos debemos enfocarnos a una evaluación que no simplemente nos arroje un resultado final ya que de una nota en un informe bimestral no se puede leer mucho; López y Pérez se hacen una pregunta necesaria en la contemporaneidad: “¿Por qué decimos “evaluar” cuando queremos decir “calificar”?” (2017, p. 46). A partir de este cuestionamiento aclararemos las aguas de lo que venimos proponiendo, haciéndose necesaria una resignificación semántica a raíz de la confusión mal intencionada de estos conceptos, es claro que uno de los problemas de base alrededor de la aplicación de los procesos evaluativos que estamos enfocando en lo formativo es la calificación en la enseñanza, de nuevo López y Pérez denuncian y aclaran la problemática: “De esta manera, el niño aprende pronto que la escuela no consiste en aprender y disfrutar aprendiendo, sino que consiste en cambiar tiempo de trabajo y estudio por calificaciones” (2017, p. 47) a partir de lo cual

como ya veníamos trazando se inscribe la educación a la razón mercantil, solo es una relación costo beneficio que genera una resonancia terrible a la forma de los estudiantes de ver la escuela y la enseñanza, castran su deseo de aprender y la educación y el conocimiento terminan siendo una simple moneda de cambio. Entonces la acción de *poner notas* se debe distanciar de lo que creemos que debe ser una evaluación responsable, que va de la mano con la LECTURA (Argüello, 2015, p. 11) crítica del proceso y que genera un cambio y perfeccionamiento significativo y bilateral/dialógico.

Ahora bien, en Colombia aún queda mucho camino por recorrer; históricamente en nuestro país se ha utilizado la evaluación como un medio de estandarización, clasificación, comprobación, exclusión y computación de los resultados, en el decreto 1074 de 1934 se establece que para ingresar a las universidades del país, sean de carácter oficial o privado: “Artículo 2º Para ingresar a las Facultades Universitarias oficiales o privadas, o para que los certificados de segunda enseñanza se reconozcan oficialmente, se requiere la presentación y aprobación de los exámenes expresados”, este artículo demuestra que por ley los exámenes, que se confunden y se utilizan como sinónimos de la palabra evaluación tiende a la clasificación y exclusión, desde lo cual no se entrará en debate a propósito de la necesidad de la misma, pero si se denota que la palabra evaluación ha tenido una connotación negativa en los aspectos educativos. Reitero: la resignificación semántica y también semiótica se hace necesaria. Por otro lado en la ley 115 de 1994 observamos la misma confusión: “ARTICULO 81. Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.” Es claro entonces que en Colombia desde el ministerio de educación

nacional, ente regulador de las disposiciones educativas del país, hay una concepción que debe ser renovada a propósito de la evaluación de la enseñanza, la reflexión está dada: evaluar no es medir al estudiante, de entrada el proceso educativo no se debe centrar en dicha medición y cuantificación, la trama debe ser valorada, el desenlace a fin de cuentas no puede dar cuenta de todo un proceso que dura la niñez y juventud entera del estudiante, en el examen, en la calificación no hay lugar para el fallo lo que a fin de cuentas demuestra que el estudiante es visto como una máquina y que la burocratización de la educación cumple con la pancarta inhumana y poco compasiva, en el sistema educativa no hay lugar para la palabra plural, la palabra del otro, que se demuestra en el estamento que nos encontramos analizando en este capítulo.

La aplicación y proliferación del enfoque formativo de la evaluación no es una tarea sencilla y menos en un país en el que los procesos educativos son tan poco conscientes. William James Popham en su propuesta que aboga por la transformación de los procesos educativos, a raíz de una evaluación formativa, expone cuatro niveles (2014, p. 48) por los cuales se debe ascender para lograr que sea constituyente y renovadora de las formas de aprender en los centros de formación del conocimiento; a partir de allí Popham aboga por una aplicación de la evaluación formativa sistemática y lo bocetea como un proceso, no hay contradicción alguna, la propuesta es viable si se tienen en cuenta los factores necesarios para la misma.

**Nivel 1: Los ajustes pedagógicos de los profesores;** en este nivel es necesario que se recopilen evidencias de los estudiantes en curso, es decir, la realización de los exámenes correspondientes u otro tipo de evaluaciones más flexibles pueden servir si a partir de ellos el profesor hace una relectura del curso, del proceso de los estudiantes y de cuál es la mejor forma de aprendizaje de los mismos, desde la cual se puedan hacer ajustes en la marcha a los procesos y si bien Popham explicita que pueden realizarse los ajustes en el curso al que se le aplica la evaluación o en el



próximo es necesario realizar los ajustes cuando sean precisos ya que si se espera hasta el final para dar cuenta de un logro específico en realidad realizar una adaptación puede no ser precisa puesto que al año siguiente se tendrá un grupo con integrantes nuevos y con formas de aprender diferentes. De esa manera se hace clara la necesidad de una lectura global y responsable del curso, de los avances y conocer las diferentes estrategias que se utilizarán a partir de allí.

Con esto reconciliamos la evaluación y la calificación, ya que en el sistema educativo actual anclado al modelo socioeconómico neoliberal la calificación no se dejará de lado, entonces no será necesario sublevarse y derrocar el sistema educativo sino mejorarlo. De esa manera los métodos de enseñanza renovadores permitirán un cambio en las prácticas pedagógicas y en las estructuras educativas, cambio que surge desde el núcleo del proceso educativo: el aula. Lo que además permite un acercamiento al otro, un reconocer al otro como sujeto válido para el diálogo, aceptar la palabra del otro como una mirada necesaria para crecer y reajustar mi proceso individual.

Nivel 2: **Los ajustes en las estrategias de aprendizaje de los alumnos:** a partir de allí y ya mencionada la necesidad de una LECTURA (Argüello, 2015, p. 11) que sea responsable y crítica es oportuno entender que el proceso académico no lo hacen los profesores únicamente, habiendo dialogado a propósito de la bilateralidad y estableciendo la necesidad de un empoderamiento del aprendizaje para que este pueda ser significativo, los alumnos necesitan aprender a conocer cuál es la mejor manera en la que ellos interiorizan el conocimiento para que así puedan guiar a sus profesores a ajustar el plan de estudios y adaptarlo a las necesidades de los mismos.

Este punto es muy importante debido a que en un sistema educativo como el colombiano en el cual los profesores se enfrentan a aulas con más de 30 estudiantes o los profesores de la escuela nueva tienen a su cargo a tres grados diferentes en un mismo salón, si el estudiante es

consciente de su proceso puede ayudarle a su profesor a que le enseñe de la mejor forma posible, de la forma más eficiente, a partir de lo cual se genera un diálogo y una noción de comunidad en el aula: todos trabajando y apoyándose. Desde el aula se comienzan a resanar los fragmentos que han dejado el proyecto moderno y la consecuente noción de ultraindividualidad en los vínculos de las personas.

### **Nivel 3: Cambio en el clima del aula**

“Los profesores, consecuentemente, aplican la evaluación formativa para que su uso transforme un aula tradicional, dominada por las comparaciones, donde el principal propósito de la evaluación es el de asignar unas calificaciones, en un aula atípica, dominada por el aprendizaje, donde el principal propósito de la evaluación es mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje” (Popham, 2014, p. 48)

La evaluación formativa en la medida en que es ante todo una renovación de los procesos de enseñanza, genera un cambio de paradigma y permite y otorga movilidad a las aguas estancadas de las técnicas pedagógicas; la evaluación formativa atiende a una nueva generación de docentes y estudiantes que a su vez obedece a hombres instalados en un tiempo diferente que apremia e implora un cambio en los modelos educativos. Ella es una apuesta que aboga por una resignificación al proceso evaluativo que genera una repercusión en los procesos de toda el aula.

Al darle voz a los estudiantes se cambia el clima del aula, se deja de lado una noción de enseñanza dictatorial por parte del docente y al ser el estudiante consciente de lo que puede aprender y de la manera de hacerlo ayuda al docente y a la educación en sí a alejarse del aprendizaje nemotécnico y bancario (Freire, 1968) y se logra perfilar hacia un aprendizaje significativo y socioconstructivista.

Nivel 4: **Puesta en práctica en el centro educativo:** una vez el aula se vuelve un núcleo de aprendizaje formativo es vital multiplicar este paradigma con los otros docentes para que se logre generar un cambio a nivel institucional, por ello la planeación estratégica que aboga por una revisión responsable del proceso arrojará las evidencias necesarias para dar testimonio del cambio que se genera en el aula, dicho testimonio permitirá que los otros docentes se contagien por las prácticas pedagógicas renovadoras para lo cual se plantean espacios de formación docente en evaluación; la renuencia de los profesores a formarse y seguir educándose puede ser superada por el enfoque formativo mismo, ya que pensar y reflexionar por el proceso aboga por un desarrollo de la LECTURA crítica lo que genera cambios en el mismo.

Si bien la reflexión de Popham a partir de los niveles que se estima han de realizarse para la evaluación es esperanzadora, el panorama en Colombia es complejo de observar y analizar. Partimos del supuesto de que la gran mayoría de profesores no son a su vez investigadores, por lo cual no se encuentran en una posición de vanguardia a propósito de las nuevas teorías pedagógicas y se instalan en prácticas educativas adaptadas de sus experiencias como estudiantes, docentes y del día a día. No necesariamente estos docentes deben ser catalogados como *malos* sin entrar en debate de lo que esta palabra significa a profundidad, simplemente maestros que no cumplen con la labor educativa conscientemente, vocacionalmente ni disciplinadamente o estos docentes que no son por fuerza investigadores y que pueden encontrarse entregados a su labor y realizarla con amor, pero esto genera que los progresos que puedan observar no sean documentados, compartidos y que las prácticas empíricas que puedan generar de la praxis diaria no sean sopesadas, analizadas y puestas a prueba en otros contextos, por lo cual se puede establecer que son docentes Ostracistas, encerrados en un cavernismo

investigativo que impediría que este marco pedagógico que se cierne como la *piedra angular de cualquier pensamiento lúcido sobre la enseñanza* (Popham, 2017, p. 21), llegue a proliferarse y genere un cambio desde la base a la cabeza de las estructuras educativas.

“Para Scimago, en el Ranking Iberoamericano 2012, las universidades brasileñas rompen los récords. La U. de São Paulo, con 75.000 estudiantes matriculados (menos del doble que los de la U. Nacional colombiana, que tiene 45.000), es de lejos la primera de Iberoamérica, con más de 44.000 publicaciones de primera línea en el período 2006-2010. Con menos de la décima parte de la producción, la primera colombiana es la Nacional, con 4.302 publicaciones. Ocupa el puesto 47 en Iberoamérica” (Orduz, 2012)

Rafael Orduz en el Espectador en su artículo *Universidades: ¿Para qué investigar?* Nos muestra con datos claros la realidad investigativa del país. Esto solo nos demuestra que a nivel general las producciones no son numerosas por lo cual el panorama no pinta bien para las producciones pedagógicas. A esto es a lo que me refiero con Ostracismo investigativo, esa poca creación científica responsable que respalde, en este caso, los procesos pedagógicos. La evaluación formativa propende a darle movilidad al espíritu investigador, permitiendo o al menos abriendo una puerta para salir de la crisis pedagógica, que como ya sabemos, nace de la crisis de la palabra, de los vínculos y de la lectura.

El decreto 1290 de 2001 también nos muestra esa realidad que se perpetra en la educación primaria y secundaria de las instituciones, vamos a citar el artículo primero:

ARTÍCULO 1. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos: 1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas

que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. 2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior. 3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

Con lo anterior vemos que los dos primeros puntos tienen que ver con la estandarización y cuantificación de los resultados, nunca se habla del proceso mismo de los estudiantes por lo que desalentadoramente vemos en el punto tres que solo se busca determinar y darle un valor al nivel de desempeño de los estudiantes y si bien en el artículo tercero de esta ley se habla de una reorientación, de ser necesaria, de los procesos de enseñanza, esto es algo que en los docentes ostracistas y las instituciones educativas que no revisan y estudian los procesos de los estudiantes nunca va a ocurrir.

## Capítulo 4

### Epílogo

Estas palabras fueron escritas fruto de una reflexión constante realizada en mis días como estudiante líder del semillero de investigación en Narrativas Contemporáneas y Estudios Culturales de la Universidad Tecnológica de Pereira y de mis tenues diálogos con el profesor Juan Manuel Ramírez Rave que con su silencio epifánico constantemente me mostró lo que el ensordecedor ruido de mis pensamientos me impedía tocar. Si bien en todas las páginas precedentes hay un tinte claro de fatalismo, pues parece que caminamos con un grueso velo en los ojos por lo que las verdades incómodas pueden ser ignoradas, en realidad lo que aún no está escrito es lo más importante en este trabajo y es lo más luminoso y revelador. Por eso mi monografía se plantea solo como una búsqueda constante que responde a la pregunta por la actualidad de un muchacho que se cae a pedazos y que cree que el hecho de encontrar la palabra con la cual definir el espíritu de su época puede reparar tantos resquebrajamientos que han sobrevenido sobre sí mismo y el resto de los individuos.

La evaluación formativa es de momento una solución viable porque no es una verdad absoluta, es solo la reinterpretación constante de los procesos educativos, lo cual me hace pensar, con esperanza de esa que si tiene en cuenta a la memoria, que la solución de todo está en las aulas, en la educación y en el quehacer docente, que son ellos, quienes al convertirse en maestros pueden dar testimonio del pasado para que, quizá, los nuevos puedan reencontrarse con la consciencia de la finitud y puedan caminar con seguridad por este océano de palabras en binario que es la contemporaneidad.

### Referencias bibliográficas

- Borges, J. (1974) Obras completas. Buenos Aires. Emecé Editores
- Descartes, R. (1995) Meditaciones metafísicas. Quito. Libresa.
- Dufour, D. (2009) El arte de reducir cabezas. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós
- Eagleton, T. (6 de abril de 2015) The slow Death of the University. The Chronicle of Higher Education. Recuperado de: <https://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991>
- Giddens, A. (1999) Las consecuencias de la modernidad. Madrid. Alianza
- Gorvett, Z. (9 de octubre de 2016) Qué es el "karoshi", la muerte por exceso de trabajo que en Japón es un problema de salud pública. BBC NEWS. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/vert-cap-37391172>
- Kant, I. (2005) Crítica de la razón pura. Taurus. Recuperado de: <http://www.unizar.es/departamentos/filosofia/documents/kant-critica-de-la-razon-pura-ribas.pdf>
- Kromfly, F. (1998) La tierra que atardece: Ensayo sobre la modernidad y la contemporaneidad. Bogotá. Editorial Ariel.
- La hija del “monstruo de Amstetten” detalla su tortura. (10 de septiembre de 2008). El país. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2008/09/10/actualidad/1220997602\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2008/09/10/actualidad/1220997602_850215.html)
- López, V. Pérez, A. (2017) Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. Servicio de publicaciones.
- Mcluhan, M. Quentin, F. (1971) Guerra y paz en la aldea global. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

- Mélich, J. C. (1996) Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.
- Mélich, J. C. (1998) El tiempo y el deseo Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Levinas. Enrahonar. Vol. 28. Pág 183 -192.
- Mélich, J. C. (2001) La ausencia del testimonio. Barcelona. ANTHROPOS
- Mélich, J. C. (2002) Filosofía de la finitud. Barcelona. Herder.
- Mélich, J. C. (2010) Ética de la compasión. Barcelona. Herder.
- Mélich, J. C. (2014) La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). Barcelona. Ars brevis 2014.
- Nietzsche, F. (1990) La ciencia jovial “La gaya scienza”. Venezuela. Monte Avila editores.
- Orduz, R. (13 de agosto de 2012) Universidades: ¿Para qué investigar?. El espectador.  
Recuperado de: <https://www.elspectador.com/opinion/universidades-para-que-investigar-columna-367303>
- Petrarca, F. (1995) Cancionero de amor. Madrid. Alianza editorial.
- Platón (1871) Obras completas de Platón. Madrid. Medina y Navarro editores
- Popham, W. (2014) Evaluación Transformativa. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.
- Ramírez, L. (2007) Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos, científicos. Bogotá. Palabra Magisterio.
- Saussure, F. (1945) Curso de lingüística general. Buenos Aires. Losada editores.



- Wittgenstein, L. (2009) Tractatus logico-philosophicus investigaciones filosóficas sobre la certeza. Madrid. Gredos.
- Zandoval, P. (19 de abril de 2019) El matrimonio Turpin se declara culpable de secuestrar y torturar a 12 hijos durante toda su vida. El país. Recuperado de:  
[https://elpais.com/sociedad/2019/02/22/actualidad/1550863407\\_586127.html](https://elpais.com/sociedad/2019/02/22/actualidad/1550863407_586127.html)
- Zuleta, E. (1995) Educación y Democracia: un campo de combate. Colombia. Fundación Estanislao Zuleta